

## **LES ELEVES FACE A L'ECOLE REPUBLICAINE**

Pour dépasser les affrontements autour de la question de l'école républicaine, nous avons délibérément choisi d'aborder le problème du point de vue des élèves. Si l'école républicaine est un projet politique, sa mise en œuvre a des conséquences très concrètes pour différents acteurs, dont les élèves ne sont pas les moins importants. L'entrée par le bas permet, non pas de discuter des principes de l'école républicaine, mais d'apprécier quelle est aujourd'hui sa réalité pour les élèves. Sans prétendre, dans le cadre de cet exposé, tracer un portrait général de l'école et du système scolaire français, nous essayerons d'éclairer quelques uns des grands principes de l'école républicaine, à partir des changements structurels que le système français a connu ses dernières années, pour nous demander ce que pourrait être à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle l'école de la République.

### 1). QUELQUES GRANDS PRINCIPES DE L'ECOLE REPUBLICAINE

L'école républicaine est plus un projet politique qu'un projet pédagogique. Le souci de consolider la nation et d'imposer la République reste constant. La France, à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, demeure fragile et la menace d'un retour à l'ordre ancien est toujours présent. Une des missions assignée à l'école est donc d'assurer la diffusion des idées républicaines et de faire rempart à la tradition. L'école deviendra une des chambres d'écho de la République. Elle doit construire et à asseoir une morale civique laïque, capable d'assurer la cohésion culturelle de la République, et une conscience nationale moderne, à travers l'éducation d'un type de citoyen. Pour ce faire, l'école républicaine s'appuie sur quatre grands axes, dont l'un des objectifs central est d'inscrire définitivement la nation dans la modernité.

Le premier postulat sur lequel repose l'école républicaine est qu'elle garantit la

transmission d'une culture universelle et rationnelle. S'inscrivant dans le droit fil de la philosophie des Lumières, ce principe met en avant le fait que toute société dispose d'un ensemble de valeurs communément partagé par tous et sur lequel repose l'intégration. En affichant l'universalité de son message, l'école se donne pour objectif de dépasser les clivages sociaux ou régionaux, seule garantie de la consolidation de l'Etat national. La base même de l'enseignement est donc le savoir scientifique qui, parce qu'il est porté par des connaissances objectives, doit permettre de dépasser les croyances irrationnelles et plus généralement extraire les enfants de la tradition. Ce savoir cherche donc moins à faire naître des vocations scientifiques qu'à former des esprits. Ici, l'école s'oppose au particularisme et à l'emprise de la religion. Elle devient libératrice dans le sens où elle ouvre résolument la porte à la modernité.

Le deuxième principe, au fondement de l'école républicaine, est l'affirmation de la neutralité sociale de l'institution. L'école fonctionne sur des règles impersonnelles qui s'incarnent dans un rapport social particulier, le lien pédagogique. La pédagogie est une science qui vise à théoriser l'éducation. Elle permet de définir ce qu'il faut enseigner et comment il faut l'enseigner. La pédagogie, en devenant un instrument objectif, assure la neutralité de l'école. Ce qui signifie aussi que l'école est une institution parmi d'autres, et qu'elle n'est que le reflet de la société. Sa fonction n'est pas de changer l'ordre social, mais de maintenir la cohésion générale. De ce point de vue, l'école se tient en dehors des soubresauts de la société.

Le troisième pilier de l'école est la méritocratie. L'école a la charge de sélectionner les meilleurs élèves sans se soucier de leur origine sociale. La méritocratie s'exprime par l'idée de l'égalité des chances qui assure à chaque élève, quel que soit le lieu où il est scolarisé et son milieu d'origine, le même savoir dans les mêmes conditions. La méritocratie cherche à développer tous les talents pour qu'ils puissent s'exprimer plus tard. En revanche, elle n'a pas pour objectif d'assurer la mobilité sociale des individus. Cette problématique est extérieure à l'école.

Enfin, l'école favorise la construction d'un individu autonome. Par le biais du savoir, par l'accès à la culture universelle, l'école permet le développement d'une conscience libre qui n'est dépendante, ni de la tradition, ni des groupes sociaux. L'école est une instance qui,

par la transmission de la culture, donne à l'enfant les moyens d'intérioriser des normes et des valeurs afin de devenir un être autonome, capable de développer un esprit critique. En s'appuyant sur une morale laïque, en remplacement de la morale chrétienne, l'école affirme sa fonction de socialisation.

Les quatre principes majeurs qui fondent l'école républicaine, brièvement rappelés ici, lui donne une teneur particulière. En effet, l'école, par nécessité et pour remplir ses objectifs, se coupe de son environnement social. Elle apparaît comme un lieu à part, régit par des règles spécifiques. Lieu de socialisation et de reproduction de la cohésion sociale, elle se démarque nettement de son environnement. Elle n'est pas le prolongement de la famille, ni l'antichambre du monde du travail, comme elle s'inscrit en rupture avec l'Eglise. Cette séparation, affichée et revendiquée par l'école, repose sur une distinction entre ce qui relève de l'éducation et touche les enfants, et ce qui relève de l'instruction et concerne les élèves. La particularité de l'école républicaine est qu'elle s'adresse à une catégorie spécifique qui est l'élève. L'enfance, la communauté infantile, puis juvénile, n'y ont pas leur place, et longtemps l'école sera fermée aux activités périscolaires et se souciera peu des rythmes de l'enfant.

Cette école est à la fois celle qui s'est érigée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et celle qui perdure aujourd'hui, au moins dans l'esprit. Mais cette école ne concerne pas tout le système scolaire. En réalité, la référence à l'école républicaine concerne une école précise, qui n'est qu'un des moments du cursus scolaire, l'école élémentaire. L'école de la République, identifiée dans la mémoire collective à «la communale», est l'école du peuple dans la mesure où c'est la seule dans laquelle tous les enfants, et en particulier ceux issus des milieux socialement défavorisés, sont scolarisés. Après l'école primaire, seul un petit nombre d'élèves poursuit ses études dans le secondaire. Or, aujourd'hui l'école républicaine, si elle se réclame toujours des grands principes à l'origine de ses fondements, s'est considérablement transformée. Ce qui pose souvent problème, ce ne sont pas les principes en tant que tels, quasi-unanimement reconnus et acceptés, mais leur mise en pratique. Car l'école républicaine, si elle fut un projet politique, est aussi une réalité empirique. La méritocratie, la neutralité sociale ou le savoir universel doivent être interrogés, notamment en tenant compte des élèves.

## 2). QUELQUES CHANGEMENTS MAJEURS

Avant d'explorer ce qu'est l'école pour les élèves, il est nécessaire de rappeler les grands changements structurels que l'institution a connu au cours de ces dernières années. Ils sont à la fois un facteur de modernisation et un des éléments de la déstabilisation du système scolaire français. Les débats autour de la question de l'école républicaine trouvent en grande partie leurs origines dans ces transformations.

Incontestablement, les années 70 représentent un bouleversement pour le système scolaire français. L'acte le plus important de ce changement concerne la création du collège unique en 1975. Cette réforme s'inscrit dans une longue réflexion, et elle est l'aboutissement de plusieurs changements progressivement mis en place tout au long de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, et parfois avant. La réforme de 1975 marque la fin des filières et la création du collège unique. Surtout, elle signifie la création d'un vrai système, composé de trois étages qui s'enchaînent ; le primaire, premier niveau obligatoire, dont la fonction centrale est de donner les savoirs élémentaires ; le collège, qui complète l'école primaire et les savoirs de base ; et enfin le lycée, qui ouvre à un savoir plus approfondi et spécialisé. Avec la réforme, à l'origine de la création du collège unique, le collège devient le noyau central de la scolarité, car il supprime définitivement la sélection entre le primaire et le secondaire. Ainsi, à la suite de cette réforme, la quasi totalité des élèves entrent au collège.

Cette réforme a des conséquences importantes dont certaines sont inattendues. La première entraîne le phénomène de massification. Alors que jusque dans les années 60, les élèves scolarisés dans le secondaire représentaient une minorité, à partir de la fin des années 70 pratiquement tous les enfants de 11 ans et plus entrent au collège puis, quelques années plus tard poursuivent au lycée. La massification ne signifie pas seulement un accroissement important des effectifs. Elle indique surtout un changement de nature puisque le secondaire devient un enseignement de masse. Ce qui veut dire que la diversité des élèves devient la règle. La massification devient alors synonyme d'hétérogénéité. Les collèges voient arriver des élèves qui ont des niveaux et des passés scolaires très différents, ainsi que des attentes et des projets très divers. L'hétérogénéité se heurte immédiatement et

parfois violemment au principe d'égalité des chances, puisque l'uniformisation de la forme d'enseignement, des programmes et des cursus est la règle alors que le public, lui, se définit de plus en plus par son caractère hétéroclite. Depuis plus de vingt ans, les collèges et plus récemment les lycées, tentent de faire face à l'hétérogénéité, soit en ayant recours à des regroupements par niveau, soit en se lançant dans des pratiques de pédagogie différenciée, soit en sélectionnant leurs élèves à l'entrée.

L'émergence de la problématique de l'échec scolaire et de la sélection est une autre conséquence de la création du collège unique. Avant l'unification du système, la grande majorité des élèves arrêtaient ses études à la fin du primaire, ou les complétaient dans le primaire supérieur. Cette sélection était moins le fait de l'école en tant que telle que de la structure sociale. Seuls les enfants de la bourgeoisie fréquentaient les petites classes du lycée qui donnaient l'accès au secondaire. Or, en unifiant le système et en scolarisant les élèves dans les mêmes structures, l'école procède à une sélection puisqu'elle les oriente à la sortie. C'est au niveau des collèges que s'opère cette fonction à partir de l'orientation vers l'enseignement technologique ou professionnel, à partir du choix des options dans les classes de 4<sup>e</sup>, ou à travers le redoublement. L'école gère l'hétérogénéité des élèves en leur permettant, ou non, de continuer des études, en leur proposant des cursus plus ou moins longs et socialement valorisés. L'orientation et la sélection des élèves contredisent le principe de la méritocratie, car il apparaît bien vite que le talent est fortement influencé par l'origine sociale des élèves. La sélection ne repose ni sur le hasard, ni sur le don des élèves, elle s'explique en grande partie par les positions sociales des individus dans la hiérarchie sociale. De ce fait, la sélection remet aussi en cause la neutralité sociale de l'école, car elle a pour conséquence le maintien de la structure sociale et de ses inégalités.

L'uniformisation du système et la montée en puissance de la sélection vont profondément bouleverser le lien entre l'école et la société. La réforme se déroule dans un contexte particulier qui est celui de la restructuration du monde du travail et de l'installation durable dans une raréfaction de l'emploi. Le monde du travail recrute à un niveau de qualification de plus en plus élevé et n'absorbe plus la population la plus démunie scolairement. En conséquence, pour se prémunir du chômage il est nécessaire d'obtenir les meilleures qualifications. L'école devient donc moins un lieu de formation des individus ou

d'intégration sociale, même si elle le demeure, qu'un lieu de compétition offrant, de manière hypothétique, une insertion sociale. Une des conséquences de cette approche du système scolaire va être l'émergence de la compétition entre les établissements. Le paradoxe de la réforme est donc que l'uniformisation du système entraîne une diversification. La sélection ne consiste pas uniquement à classer les élèves, elle conduit aussi à classer les établissements. C'est donc la neutralité sociale de l'école qui est remise en cause, car elle peut difficilement résister à la pression des utilisateurs dont une partie cherche à détourner la carte scolaire. Les inégalités entre les établissements s'accroissent et la sélection s'opère autant à l'entrée qu'à la sortie des collèges.

Enfin, la réforme du système scolaire bouleverse de manière indirecte le lien entre l'école et son environnement. L'école républicaine, dans ses fondements, se caractérise par une coupure assez nettement affichée entre l'institution scolaire et la société. L'unification du système change ce rapport avec la rencontre de deux phénomènes, l'allongement de la scolarité, d'une part, et, d'autre part, l'émergence de la population «jeune». L'école doit faire face à ces deux changements. Elle accueille une population plus âgée et qui se caractérise par une revendication d'autonomie, à défaut d'être totalement accomplie. Dans les collèges des jeunes de 10 et 11 ans côtoient des plus grands, qui peuvent avoir jusqu'à 17 ans. Dans les lycées les élèves âgés de 20 ans ou plus ne sont pas rares. L'âge moyen des élèves, combiné avec une autonomie plus grande des adolescents, rend plus difficile la coupure entre l'école et la société ainsi que la séparation entre l'élève et l'enfant, puis l'adolescent. La difficulté se trouve renforcée par l'hétérogénéité des élèves, hétérogénéité des modes de socialisation et de comportement, qui rend parfois difficile l'application des règles en vigueur dans les établissements.

### 3). LES ELEVES DANS L'ECOLE

Face aux grands principes de l'école, et à ces changements structurels et organisationnels, la relation que les élèves entretiennent avec le système éducatif change de nature et de sens. Globalement, ils ne réfutent pas l'école républicaine et ses fondements, ils constatent plutôt le décalage entre le discours et la réalité, entre le modèle et ce qu'ils

vivent. Ce décalage ne tient pas seulement à un dysfonctionnement, il n'est pas l'effet d'une crise, il souligne les mutations qui s'opèrent et les nouveaux défis que l'école, comme instance de socialisation et de transmissions des savoirs, doit relever.

### *De l'égalité à la compétition*

Pour les élèves, surtout à partir du collège, le sens de l'école n'est pas commandé par l'accès à un savoir universel et libérateur mais par la fonction instrumentale des connaissances. Le savoir devient strictement scolaire, il permet d'accéder dans la classe supérieure, il offre les garanties d'être dans une bonne section ou une bonne filière, qui elles-mêmes ouvrent les portes à un diplôme socialement valorisé. Pour les élèves, l'école est dans la grande majorité des cas indexée à l'utilité des disciplines enseignées qui ont plus ou moins de valeur selon leurs coefficients. Les élèves s'apparentent donc à des stratèges, calculant leur moyenne et investissant dans une matière plutôt qu'une autre en fonction de ce qu'elle rapporte et du calendrier scolaire. La focalisation sur l'utilité, fortement relayée par l'institution scolaire, par les enseignants et les parents des élèves, s'explique en grande partie par la place particulière qu'occupe dorénavant l'école. Aux yeux des élèves, et de la société dans son ensemble, l'école est érigée comme le premier rempart contre le chômage. L'adhésion massive au slogan des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en témoigne. Le slogan a séduit et s'est traduit en acte, non pas parce qu'il offre une plus grande garantie d'autonomie pour les individus, ou parce qu'il permet à chacun de s'élever, mais parce qu'il représente la meilleure arme contre le chômage, ce qu'atteste par ailleurs les statistiques. Les élèves n'adhèrent pas aux valeurs de l'école, parce qu'ils la perçoivent essentiellement comme le lieu où s'exerce la sélection.

L'emprise de la sélection et de la compétition sur les études contredit, pour les élèves, le caractère méritocratique des études. Car les élèves savent qu'ils ne suffisent pas de travailler pour réussir. Le système est opaque et les mécanismes de la sélection échappent en grande partie aux élèves. Ils savent parfaitement hiérarchiser les filières, ils savent se classer à la décimale près, mais ils savent qu'ils ont peu d'emprise sur le système. A l'exception des meilleurs élèves, qui développent avec leurs parents des stratégies complexes, parfois depuis le primaire, pour s'assurer d'être dans les bonnes classes des bons

établissements, la grande majorité des élèves, et de leur famille, subit le système. En faisant confiance au système, les familles les moins dotés en capital culturel et économique subissent une sélection qui prend de plus en plus des allures de ségrégation. L'égalité de principe, obligeant les élèves à rejoindre l'établissement de leur quartier, engendre en réalité des inégalités, car les élèves savent que les établissements, les filières, et même les baccalauréats ne se valent pas. Des clivages subtils entre les établissements, les filières et les classes se dessinent et tracent la frontière entre les zones de relégation et les endroits prestigieux.

En affichant résolument ses principes égalitaires, sans véritablement reconnaître et assumer son caractère sélectif, élitiste et en fin de compte inégalitaire, l'école place les élèves dans une situation particulière. En effet, pour les élèves, puisqu'ils sont placés dans les mêmes conditions d'apprentissage que les autres, puisqu'ils ont les mêmes programmes, les mêmes méthodes, les mêmes outils pédagogiques, s'ils échouent c'est parce qu'ils ne sont pas à la hauteur. Ou, pour le dire autrement, si un élève échoue c'est parce qu'il est «bête». Sentiment que partage de nombreux élèves quand ils cherchent à comprendre leurs échecs successifs. L'option suivie, la classe et l'établissement ne sont plus uniquement le reflet d'un classement, ils stigmatisent aussi l'élève lui-même. La honte devient alors un sentiment dominant, et l'école n'apparaît plus comme le lieu qui permet de redresser les inégalités, au contraire elle devient le lieu où elles se creusent et se figent définitivement.

Ainsi, ce qui menacent le plus l'école républicaine ce ne sont pas tant les politiques qui introduisent de l'inégalité, comme les ZEP, que les politiques qui s'accrochent au principe de l'égalité formelle. Les ZEP, malgré leurs défauts et leur caractère inachevé, que se soit en terme de moyen politique ou de formation des enseignants, tentent par d'autres voix de réaffirmer l'égalité des chances. Le paradoxe, dans les débats autour de la question de la laïcité et de l'école républicaine est que le problème est toujours posé à ceux qui subissent le système et non pas à ceux qui agissent et le détournent en partie. En effet, ce sont aujourd'hui les établissements de centre-ville, accueillant les classes moyenne et les enfants d'enseignants, qui ont le plus recours aux dérogations de la carte scolaire, qui développent des options rares et sélectives et qui accélèrent les programmes. Ce sont les «bons établissements» qui s'éloignent le plus des principes de l'école publique et républicaine, alors que ce sont les «mauvais établissements» qui les respectent plus, ce qui parfois les



handicape encore plus.

### *Vie juvénile et organisation scolaire*

L'école ne se résume pas à cette seule fonction de sélection, elle est aussi un lieu de vie. C'est le lieu où s'exprime la vie juvénile, où la socialisation adolescente s'affirme et où les amitiés se font et se défont. L'école déborde le cadre de la classe, des heures de cours et de la relation pédagogique. Elle devient un espace social au contour imprécis qui prolonge et accueille des conduites qui lui échappent. Une des conséquences indirectes du prolongement de la scolarité et de la massification est que l'école se retrouve face à une population hétérogène, et qu'elle accueille la culture de masse sans la contrôler. La frontière entre l'école et son environnement, qui était nettement marquée, devient floue parce que les élèves se tiennent et se comportent à l'intérieur comme à l'extérieur. Les *looks* et les conduites juvéniles s'affichent dans les établissements dès les plus petites classes du collège. En dehors des casquettes et du foulard pour les filles de confession musulmane, les établissements exercent peu d'influence sur la présentation des élèves et ne cherchent pas à la contrôler. Au lycée, les couples s'affichent, se tiennent par la main dans la cour et s'embrassent parfois sur les bancs, sans que l'établissement intervienne. L'image de l'élève en blouse grise appartient définitivement au passé.

Or, cette tolérance à l'égard des modes d'expressivité juvénile ne va pas sans poser des problèmes, notamment pour les élèves eux-mêmes. Non pas parce que les établissements seraient devenus trop libéraux et laxistes, mais parce que cette tolérance est de façade et qu'elle s'accompagne bien souvent d'une indifférence. L'école est dans une situation paradoxale, elle s'est ouverte sur son environnement sans pouvoir lui donner les moyens de s'exprimer, car elle est restée sur le même modèle d'organisation. D'un côté, elle laisse faire, elle ne cherche pas à contrôler les élèves, elle laisse les *looks* s'exprimer, elle ferme les yeux sur les relations entre les filles et les garçons. Elle est donc résolument libérale. De l'autre côté, dans bien des cas, l'école n'est pas prête à recevoir ces modes d'expression juvéniles. Quand un élève se sent pris au dépourvu, il est face au vide car aucune structure n'existe réellement. L'école n'est donc pas un lieu capable de prendre en charge l'expressivité de la vie juvénile, et lorsque celle-ci s'exprime, elle ne rencontre

l'organisation scolaire que de manière aléatoire. Il en va ainsi lorsque des élèves connaissent des problèmes importants, qu'ils soient d'ordre familiaux, relationnels ou affectifs. L'école regarde l'adolescence s'éclorre dans ses murs mais n'a pas les moyens de l'accompagner.

La méfiance de l'école, et parfois son refus, face à ces problèmes s'explique par la volonté de ne pas céder à une surcharge. L'argumentation est souvent de dire que l'école n'a pas vocation à tout résoudre et que sa mission centrale est d'enseigner. Mais il semble que c'est parce qu'il y a une division du travail très poussée que ce décalage existe. A partir du collège, chaque acteur au sein des établissements remplit une fonction précise. Les enseignants s'occupent exclusivement de la transmission des connaissances et n'ont de légitimité que dans leur classe, l'équipe de direction organise la vie de l'établissement mais n'intervient pas dans la pédagogie, la vie scolaire prend en charge les élèves en dehors des heures de cours et supplée les enseignants pour les problèmes de discipline. Ce qui met l'école dans une situation de porte-à-faux. Car en procédant à un tel découpage, elle n'a pas de lecture d'ensemble et elle éprouve des difficultés à proposer des actions cohérentes. Les choix et les objectifs pédagogiques ne s'harmonisent pas toujours et les actions éducatives ont le plus grand mal à se coordonner en dehors du rappel des grands principes. Les élèves scolarisés dans les «établissements difficiles» le ressentent particulièrement puisqu'ils ont souvent l'impression de ne pas avoir à faire face à une organisation collective mais à une succession d'individualité. Quand les problèmes s'accumulent et paraissent insurmontables l'école se sent démunie et désemparée, elle fait alors appel à des personnes extérieures pour les prendre en charge. C'est le cas avec l'apparition des «appelés du contingent», avec les futurs «aides éducateurs» ou avec l'émergence des «médiateurs». Si leurs actions sont souvent utiles et permettent de dénouer des situations parfois tendues, leurs interventions ont aussi pour conséquence de renforcer la division du travail et d'accroître la distance entre les élèves et l'institution. Le risque est que ces nouveaux agents fassent écran entre les jeunes et l'école.

Cette distance entre l'institution et la vie juvénile se manifeste dans d'autres moments et montre les limites de la situation dans laquelle l'école se trouve. En ne prenant pas en charge les questions relatives à la vie juvénile, l'école instaure en réalité une distance avec les élèves et les maintient dans l'irresponsabilité, car elle ne leur permet pas de devenir

des acteurs. L'école repose encore en grande partie sur l'idée qu'il faut à la fois protéger les élèves, car ils ne sont encore que des enfants, et les tenir à l'écart, parce qu'ils sont encore immatures. La maturité est conçue comme une récompense, et la responsabilité doit se mériter. Par ailleurs, le travail de socialisation de l'école s'inscrit dans la durée, les bénéfices de l'action de l'école ne peuvent donc être que différés. Ainsi, alors qu'en dehors de l'école les jeunes sont amenés à prendre de plus en plus de responsabilités, qu'ils accèdent à une autonomie assez importante, dans le cadre scolaire ils sont maintenus dans un statut d'élève plus que d'individu. L'école leur rappelle leurs devoirs mais pêne à leur reconnaître des droits, et surtout résiste à les mettre en pratique et à les étendre. Les règlements intérieurs et les «chartes» en offrent des exemples caricaturaux. Les devoirs des élèves et des parents occupent toujours plus de 75% des consignes et ils sont beaucoup détaillés que les devoirs de l'institution et de ses acteurs qui ne sont signalés que sous forme de grands principes. Et quand l'école incite les élèves à réfléchir sur le sens de la démocratie ou enseigne «l'éducation civique», elle ne donne pas plus de pouvoir et de place, en retour, aux délégués des élèves. La capacité de résistance au changement devient critique au lycée quand une partie importante des élèves est majeure ou, comme depuis quelques années, certains d'entre eux travaillent à côté pour payer leur logement ou leur étude. Dans ce cas, l'école est en décalage avec la société et avec son évolution et, au bout du compte, elle subit les changements plus qu'elle ne les accompagne. Surtout elle renforce les inégalités, car ce sont les enfants issus des milieux défavorisés qui ont le plus souvent la majorité au lycée et qui travaillent en dehors. Ne pas en tenir compte, c'est en partie les exclure parce que si ces élèves ne peuvent exercer leur activité de lycéens et leurs activités de salariés, l'école refuse de leur laisser une chance et développe un sentiment d'amertume important.

Enfin, en faisant peu de cas de la vie juvénile, l'école risque de s'enfermer et d'attiser les tensions avec les élèves qui se sentent exclus du système scolaire. Le repli sur l'expressivité de la vie juvénile ne relève pas que d'un folklore adolescent éphémère et conditionné par la mode. C'est aussi un moyen de se protéger de la compétition et de compenser la sélection. Mais comme elle n'a pas de véritable place à l'école, toute manifestation trop bruyante ou trop voyante est interprétée comme une menace potentielle. Certes, l'agressivité contre l'école est réelle, mais elle n'est pas toujours gratuite. Si l'école

est visée, c'est à la fois parce qu'elle est la dernière institution qui réalise encore la mixité sociale et parce qu'elle est pour un grand nombre d'élèves une organisation brutale qui les exclue. Les manifestations et les agressions contre l'école prennent alors plusieurs sens et ne relèvent pas que d'une absence de socialisation et d'intériorisation des normes et des règles. Elles sont aussi, pour les élèves confrontés à l'échec scolaire, l'expression d'un désarroi qui s'exprime d'autant plus maladroitement que dans bien des cas les élèves et les acteurs du système scolaire n'appartiennent plus au même univers social et culturel. Le dialogue risque de tourner court et le comportement de ces élèves, qu'il soit banal ou ostentatoire, est alors interprété en terme pathologique ou comme une menace. Face à ces élèves, l'école est souvent tentée de répondre de manière univoque comme si l'hétérogénéité des élèves, des situations et de l'environnement ne pouvait pas être pris en compte. Dans les cas les plus extrêmes, la réponse de l'école consiste soit à nier toutes différences, soit à les exaspérer. Dans un cas, elle refuse de connaître et de reconnaître les particularités, et lorsque celles-ci se manifestent elles ne sont interprétées que par rapport à des positions les plus extrêmes, dont une des conséquences est l'exclusion des élèves. Dans l'autre cas, l'école extrapole les différences et enferme les individus dans des catégories dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas toujours. L'école tend alors à ethniciser les rapports sociaux, d'où la nécessité des politiques comme les médiateurs ou les grands frères. Si ces situations sont par bien des aspects exceptionnelles, ce sont elles qui aujourd'hui déstabilisent l'école et montrent les limites du principe d'une extra-territorialité de l'institution.

La tension entre l'expressivité juvénile, facteur de construction des individualités, et la compétition scolaire, n'est pas vécue sur le même registre selon le type d'élèves. Pour les «bons» élèves qui appartiennent dans la grande majorité des cas aux classes moyennes, la tension est gérée par des stratégies de différenciation. Les élèves sont très fortement encadrés par leur milieu familial qui, en «scolarisant» un grand nombre de leurs activités, quelles soient sportives ou culturelles, placent leurs enfants dans les conditions de réussite. Par ailleurs, ils disposent de multiples ressources pour tenter de compenser les faiblesses scolaires, par le détournement de la carte scolaire, par le choix des options, par le recours aux cours privés... Enfin, pour ces élèves, les questions relatives au comportement et à la socialisation juvénile font moins problème, car ils se conforment aux attentes de l'institution, parce qu'ils en sont socialement et culturellement proche. En revanche, pour les

élèves des milieux populaires et ceux issus de l'immigration, quand ils connaissent l'échec scolaire, même relatif, la tension est plus délicate à gérer. La compétition détruit l'individu qui ne se définit plus qu'en négatif. Le lien avec l'école est d'autant plus douloureux que toutes les manifestations qui en appellent à l'individualité, au sujet, à la particularité, éprouvent les plus grandes difficultés à s'exprimer et à être entendues. L'appel à l'identité n'est pas uniquement un désir de différence et de négation des règles communes, c'est aussi un moyen de se protéger et de dire «regardez-moi tel que je suis». Le désir d'une reconnaissance particulière, d'ordre sexuelle, ethnique, ou religieuse, n'est pas seulement à voir du côté d'un particularisme exacerbé qui demande des lois et des règles particulières, elle est aussi un moyen de sauver la face, d'affirmer son identité de manière positive quand l'école, par le biais de l'échec, ne renvoie qu'une définition négative de la personne.

L'école peut difficilement ne pas tenir compte de cette tension qui se manifeste, pour certains, par un appel à la reconnaissance. Dans ce cas, les élèves opposent un principe d'authenticité à un principe d'hypocrisie. L'authenticité est une des valeurs centrales aujourd'hui pour les jeunes parce qu'ils refusent de se voir enfermer par des rôles. Or l'authenticité, qui révèle ce qu'est l'intimité de la personne, se structure sur la considération mutuelle des personnes qui vivent ensemble. L'appel à la reconnaissance de soi, à l'authenticité fait en même temps échos au malaise des enseignants. En effet, même s'ils l'expriment de manières différentes, les enseignants, en particulier au collège, ne se plaignent-ils pas d'être méprisés et incompris, ne cherchent-ils pas à dire que leur métier ne se résume pas à l'attribution de notes et de classements, mais qu'au contraire ce qu'ils aiment c'est partager un savoir et souvent une passion?

\* \* \*

En partant d'une approche empirique du système scolaire et en se focalisant sur les élèves, il est possible de mettre en avant quelques traits marquants. Le premier tient à la position ambiguë adoptée par l'école. Dans une très grande mesure, l'école a recentré son activité sur la sélection des individus en devenant un espace de compétition du fait de l'accroissement du nombre de candidats. Or, ce qui pose problème aujourd'hui c'est autant

la place que prend cette fonction que les conditions dans lesquelles elle se déroule. En effet, tout se passe comme si les règles du jeu n'avaient pas changé. L'école a maintenu ses cadres de référence en privilégiant une nouvelle orientation. Le principe de l'égalité des chances prévaut alors que les programmes et les exigences s'accroissent. L'égalité est préférée au principe d'équité, bien qu'elle engendre des inégalités importantes. Ici le principe l'emporte sur la réalité. Les politiques des ZEP ont bien essayé de modifier cette approche, mais leur mise en pratique demeure fragile. Le principe d'équité est timidement rappelé et il heurte encore en grande partie les esprits.

Un autre trait marquant concerne la résistance de l'école à prendre en compte la diversité des parcours. Le système scolaire s'est ouvert de fait à un nouveau public avec la création du collège unique. Mais, vingt ans après, la question de l'hétérogénéité des élèves reste d'actualité et les enseignants ont les plus grandes peines à la prendre en compte et à la gérer. Surtout, l'organisation du système ne permet pas de la prendre en charge, car elle est calquée sur un modèle particulier qui valorise un parcours sans faute dans l'enseignement général long. Tout écart est pénalisant et parfois définitivement. Ainsi, les passerelles entre les différentes filières sont très étroites, faisant que toute orientation hors du circuit classique est quasi définitive. Comme tout accident de parcours se révèle extrêmement handicapant. Ainsi, le redoublement hypothèque l'avenir des élèves et une année de retard, en primaire et en classe de 5<sup>e</sup>, réduit d'autant les chances d'accès au baccalauréat d'enseignement général. En maintenant ce système, l'école se coupe du reste de la société qui, au contraire, valorise de plus en plus le principe de la deuxième chance. A l'école tout échec est presque définitif et marque la carrière de l'élève, alors que dans les relations sociales, en dehors de l'école, il n'en va pas ainsi. Dans de nombreux cas, la société se montre plus indulgente que l'école.

Un autre point touche à la question du statut de l'élève. L'école est un des lieux les plus propices pour l'apprentissage des normes et des valeurs, ciment d'une société. Elle exerce sa mission à travers l'enseignement d'une morale qui permet aux élèves de s'ouvrir aux vertus de la citoyenneté. Dans la vie quotidienne des établissements, le principe se heurte à la pratique qui tient à distance les élèves. L'école leur enseigne le sens civique mais elle leur refuse le droit à devenir des citoyens responsables au sein même de l'organisation

scolaire. L'écart entre principe et réalité risque encore de s'accroître avec la volonté de renforcer l'enseignement de l'éducation civique et d'en faire une discipline à part entière. Pour les élèves, l'éducation civique deviendra alors une matière comme les autres, entrant même en concurrence avec les autres, et elle n'aura de sens que si elle possède un coefficient intéressant. L'éducation civique sera donc moins un message porteur de valeurs générales, qu'une discipline découpée en chapitre venant s'ajouter aux autres. Le risque est de vider de son sens tout le contenu de cet enseignement.

Enfin, il faut s'interroger sur la cible visée par cette interrogation autour de l'école républicaine. La question de l'école républicaine, de ses valeurs et de sa capacité de résistance, s'adresse toujours à la population la plus démunie, celle qui est aujourd'hui définie par l'exclusion. Elle montre du doigt les enfants des milieux populaires, ceux issus de l'immigration, scolarisés dans les établissements «difficiles» souvent situés en de banlieues et enclavés dans les cités. Parce qu'ils sont en échec, parce qu'ils adoptent des comportements non conformes, parce qu'ils revendiquent parfois des identités particulières, ces élèves, et les milieux qui les encadrent, menacent l'école républicaine. Sans nier la difficulté que rencontrent les enseignants, les établissements et l'institution scolaire face à une partie de ces jeunes, il est néanmoins discutable de se polariser sur cette seule population quand la question de l'école républicaine se pose. Bien souvent, si les problèmes existent avec autant d'acuité dans ces lieux c'est parce que la République les a laissés à l'abandon. Les établissements de banlieue sont souvent les derniers à être rénovés, ce sont les endroits où les enseignants qui ont le moins d'expérience sont nommés et ce sont globalement les établissements les moins bien équipés. La République ne respecte pas ces engagements. Surtout, cette focalisation sur les établissements situés dans les zones défavorisées cache ce qui se passe ailleurs, et en particulier dans les beaux quartiers. Il y a dans les établissements de centre ville un usage de plus en plus privé de l'école publique par les classes moyennes. Elles exercent une pression sur l'institution scolaire et menacent autant, sinon plus, les principes de l'école républicaine que certaines familles des milieux populaires, quand elles revendiquent des identités particulières. La coupure entre les établissements de centre ville et les établissements de banlieue remet en cause un des piliers de l'école républicaine qui est le principe de mixité sociale, seul rempart à la ségrégation. Le principe est souvent bafoué sans que l'institution scolaire et l'opinion publique ne s'en

offusquent.

Olivier Cousin  
Chargé de recherche CNRS  
CADIS  
Université Victor Segalen Bordeaux 2  
3 ter place de la Victoire  
33076 Bordeaux Cedex



## Références bibliographiques

- Ballion. R, 1982, *Les consommateurs d'école*, Paris Stock.
- Ballion. R, 1986, «Le choix du collègue : le comportement “éclairé” des familles», *Revue française de sociologie*, XXVII, p. 719-734.
- Ballion. R, 1994, *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette
- Barrère. A, 1997, «Le travail scolaire au lycée : du discours de l'institution à l'expérience des élèves», *Sociologie du travail*, n°1, pp. 19-38.
- Berthelot. J -M, 1993, *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF.
- Boudon. R, 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*; Paris, A. Colin.
- Bourdieu. P, Passeron. J -C, 1970, *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu. P, 1979, *La distinction*, Paris, Editions de Minuit
- Bouveau. P, Cousin. O, Favre. J, 1997, *Les médiateurs école/famille*. INRP, novembre.
- Chapoulié. J -M, 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la MSH,
- Charlot. B, Bautier. E, Rochex. J -Y, 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues*, Paris A. Colin.
- Charlot. B, Emin. J -C, (coord par), *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, A. Colin.
- Cousin. O, 1993, «L'effet établissement. Construction d'une problématique», *Revue française de sociologie*, XXXIV, p. 395-419.
- Cousin. O, 1996, «Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges», *Revue française de pédagogie*, n°115, avril-juin, p. 59-75.
- Debarbieux. E, 1996, *La violence en milieu scolaire -1. Etat des lieux*, Paris, ESF.
- Debarbieux. E, Trichit. L, «Le construit “ethnique” de la violence», in B. Charlot, J -C. Emin, (coord par), 1997, *Violence à l'école : état des savoirs*. Paris. A. Colin.
- Derouet. J -L, 1992, *L'école et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Editions Métailié.

- Dubet. F, 1991, *Les lycéens*, Paris, Editions du seuil
- Dubet. F, Martuccelli. D, 1996, *A l'école*, Paris, Editions du Seuil.
- Durkheim. E, 1992, *Education et sociologie*, Paris, PUF, (1ère édition 1922).
- Durkheim. E, 1990, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, (1ère édition 1938).
- Duru. M, Mingat. A, 1993, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris, PUF.
- Duru. M, Mingat. A, Jarrousse. J -P, 1993, «Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales», *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1.
- Establet. R, 1987, *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF.
- Gaspard. F, Khosrokhavar. F, 1995, *Le foulard et la république*, Paris, La Découverte.
- Lelièvre. Cl, 1990, *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan
- Locerie. F, 1996, «Laïcité 1996. La république à l'école de l'immigration?», *Revue française de pédagogie*, n° 117, octobre-décembre, p. 53-85.
- Merle. P, 1996, *L'évaluation des élèves*, Paris, PUF.
- Meuret. D, 1994, «L'efficacité de la politique d'éducation prioritaire dans les collèges», *Revue française de pédagogie*, n°109, octobre-décembre, p. 41-64
- Nicolet. Cl, 1994, *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard
- Payet. J -P, 1994, «L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue», *Revue française de pédagogie*, n° 109, octobre-décembre, p. 7-17.
- Payet. J -P, 1995, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck
- Prost. A, 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.
- Singly. F. de, 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.
- Tribalat. M, 1995, *Faire France*, Paris, Editions la Découverte.
- Tribalat. M, (1996), *De l'immigration à l'assimilation*, Paris, Editions la Découverte.
- Vallet. L -A., Caille. J -P., 1996, «Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble», *Les dossiers d'Education et formations*, n°67.
- Wieviorka. M, 1993, *La démocratie à l'épreuve, nationalisme, populisme, ethnicité*,

Paris, La Découverte.

Wieviorka. M (éd), 1996, *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris,  
La Découverte.